

Title	Роль и место родного языка при обучении неродному языку : в психолингвистическом аспекте <1>
Author(s)	Хаясида, Рие
Citation	大阪外国語大学論集. 3 p.1-p.17
Issue Date	1990-09-20
oa:version	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/79492
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

Роль и место родного языка при
обучении неродному языку
(в психолингвистическом аспекте). — < 1 >

Риэ ХАЯСИДА

異言語教育における母語の役割と位置

— 言語心理学的観点より — (1)

林 田 理 恵

異言語学習での母語の位置と役割という問題は、文法・翻訳式教授法 — 直接教授法 — 認知主義的教授法 — コミュニケーション教育という主だった教授法の流れをみていくだけでも、それぞれの方法論の根幹に関わる問題として浮び上がってくることがわかる。昨今、生きた異言語教育とは何かという問題意識から、機能文法、コミュニケーション理論、言語心理学の発達に支えられ、体系としての言語の学習、単なる体系の利用としてのことばの学習から、活動の一環としての学習言語でのコミュニケーション活動（コミュニケーションを成立させるための、そして学習行為を成立させるための様々な心理的内面的要因までも考慮した）全体への学習へとその重点をかえていかなければならないという新しい課題が提出されている。そういった学習言語でのコミュニケーション活動を学習者に首尾よく習得させる上で母語の位置と役割をいかにとらえていけばよいか、異言語と母語による発話形成メカニズムの言語心理学的観点からの対照分析が必要とされている。

当論文では、その第1部として、これまでの教授法の流れの中での母語の位置付けをまず概観、検討し、新しい教授法の課題の下での母語の問題の捉え方を提示して、その上で、発話形成メカニズムの操作プロセスにおける、母語と学習言語での異同点の大枠を示す。

< 1 > ИСТОРИЯ РАЗНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕРОДНОГО ЯЗЫКА.

1 – 0

В современной методике преподавания неродного языка все большее внимание уделяется принципу коммуникативности, при котором в качестве цели обучения предполагается речевая деятельность на изучаемом языке.

Появление этой направленности в обучении неродному языку было неслучайно.

1 – 1 ПЕРЕВОДНО—ГРАММАТИЧЕСКИЙ МЕТОД

С тех пор как широко в нашей стране стало осуществляться преподавание неродного языка, переводно-грамматический метод был в качестве ведущего на протяжении более ста лет и до сих пор получает наибольшее распространение. Перевод всё еще занимает ведущее место при семантизации лексики, чтении текста, объяснении грамматики. Значительное внимание при обучении второму языку уделяется формированию грамматических навыков и знакомству с системой языка, однако грамматика при этом излагается не функционально, а формально.

При таком методе, естественно, целью преподавания является осознание читаемого текста и умение его перевести, а не развитие речевых навыков. Языковой материал преподносится как сумма правил и не всегда соотносится с конкретным видом речевой деятельности. С помощью этого метода учащиеся, правда, неплохо усваивают основы грамматики, умеют читать и писать, однако испытывают значительные трудности при необходимости пользоваться языком как средством общения.

1 – 2 ПРЯМОЙ, АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ, АУДИОЛИНГВАЛЬНЫЙ МЕТОДЫ

По мере усиления практической направленности в обучении неродному языку, в 60ые годы некоторые преподаватели пришли к выводу, что использование переводно-грамматического метода оказалось недостаточно эффективным в процессе овладения языком как средством общения, и стали обращать внимание на так называемые прямистские ориентации (прямой, аудиовизуальный, аудиолингвальный и т. п. методы). В это время целый ряд экономических, политических и социальных причин определил сдвиг акцента с языковой системы как основного объекта обучения на речевое действие, речевое поведение человека на неродном языке.

Основные концепции этих методов, представители которых во главу угла, как

известно, ставят саму речевую практику, речевые действия на неродном языке, опираются на психологическую теорию бихевиоризма и структурализм в лингвистике.

Основоположник структурализма в языкознании Л. Блумфильд, на лингвистической теории которого основываются многие методические концепции неопрямизма, и, в частности, аудиолингвальный метод Р. Ладо и Ч. Фриза, прямо утверждает: «Между знаниями о языке и владением им нет никакой связи... Владение языком — это не вопрос знания... Владение языком — это вопрос практики... В языке навык — все, а знание — ничто» [Основные..., 1972, с. 165–166] .

По мнению этих ученых, эти методы обеспечивают овладение языком путем формирования речевых (автоматизмов) навыков в результате многократных речевых реакций на предъявляемые стимулы. Итак, в качестве основного метода обучения в этом случае выступает следование, подражание устному речевому образцу, его имитация, постоянное механическое повторение и заучивание без предварительного обращения к грамматической системе языка.

Перевод, как основной прием установления ассоциаций между словом родного и неродного языка, исключается, значения же языковых явлений поясняются с помощью средств наглядности, демонстрации действий и посредством контекста.

В этом случае овладение иноязычной речью протекает в известной мере как естественное овладение речью на родном языке, и поэтому роль грамматики отрицается (частично и полностью) ⁽¹⁾, умения и навыки говорения формируются нередко в ущерб знанию системности языка.

(1) В теории аудиовизуального метода, в основе которой явно легли психологические идеи бихевиоризма, считается, что «Автоматизм становится полным тогда, когда пропадает ощущение сознательного применения правил» [Мишеа, 1967, с. 275] , поэтому осмысление грамматических единиц в период становления навыка исключается, дается лишь приблизительное общее значение предложения, фразы. а что касается аудиолингвального метода, хотя в работах представителей этого метода встречаются указания на полезность того, чтобы «завершающим моментом тренировки» по моделям было «осознание этих моделей» [Фриз, 1967, с. 45] , однако в практике преподавания чаще всего рекомендуется и предпочитается глобальное усвоение лексико-грамматического материала путем его механического повторения без предварительного комментирования преподавателем.

Таким образом, в системе работы по этим методам четко выражена коммуникативная направленность и объектом обучения является не язык (это было характерно для занятий по переводно-грамматическому методу), а речь, речевая деятельность, обеспечивающие возможность пользоваться неродным языком в повседневном общении.

То есть «представители метода проводят четкое разграничение между традиционными методами и методами, базирующимися на принципах структурной лингвистики. Традиционному обучению, при котором основное внимание на занятиях обращено на запоминание парадигм склонения и спряжения и изучение данных о языке, противопоставляется работа с речевыми образцами и моделями предложений» [Капитонова, Щукин, 1987, с. 104]. В результате этого, в действительности, при обучении по речевым образцам обеспечивается быстрое овладение навыками устной речи в определенных пределах, и у студентов появляются определенная беглость речи и быстрая реакция на речь.

Причинами того, что в 60-е гг. получили большую популярность эти методы, в частности аудиолингвальный метод, являются следующие :

- 1) четкое формулирование практической цели ;
- 2) определение путей достижения цели посредством разнообразных упражнений ;
- 3) овладение грамматикой через модели и речевые образцы ;
- 4) широкое использование технических средств.

Опыт преподавания, однако, показывает, что эти методы часто в действительных аудиториях не могут дать положительные результаты из-за разных причин. Главными являются следующие причины.

- а) Практика обучения свидетельствует, что на заучивание учащиеся затрачивают много усилий, но материал часто забывается. Это явление объясняется тем, что **навык, не основанный на осмысленных знаниях, образуется значительно медленнее и неустойчив, быстро исчезает из памяти и затем с трудом восстанавливается.** В этом отношении К. Коффа правильно отмечает, что многократное бессмысленное повторение может только принести вред, что необходимо сначала понять путь действия, его схему, и потом уже повторять это действие [Коффа, 1934, с. 206].

- б) Количественное накопление навыков не приводит к возникновению у учащихся речевых умений, т. е. умений выражать свои мысли в различных ситуациях общения. Факт запоминания материала — еще не свидетельство возможности его активного употребления в речи. Другими словами, заученный материал нередко остается в области рецепции и с трудом используется для продукции речи.
- в) Хотя представителями этих методов, в частности аудиolingвального метода, четко подчеркивается, что «...преподаватель должен не только обеспечить отработку отобранных моделей в единичных высказываниях, но и побудить учащихся использовать свои знания и вновь приобретенные структурные автоматизмы в более длительных высказываниях» [Фриз, 1967, с. 49]. Однако не раскрывается путь перехода к такому уровню речевой деятельности. Не получила достаточного развития и система творческих упражнений в работе по этим методам. По этой причине уже давно многими методистами отмечается, что эти методы не обеспечивают высокий уровень владения языком.

В общем основной принцип данного метода заключается в том, что учащиеся усваивают механизм речи неосознанно, т. е. процесс обучения неродному языку протекает в известной мере аналогично процессу овладения родным языком ребенком. Но этот принцип не встретил всеобщей поддержки со стороны методистов. Процесс усвоения неродного языка у взрослого не может идти так же, как шел у него процесс усвоения родного языка. Учащиеся уже владеют родным языком, у них сложилась система категоризации объективного мира, обусловленная родным языком, сформировались мыслительные механизмы анализа и синтеза, и аналитическое мышление не может не работать, когда они приступают к изучению неродного языка. Учащиеся неизбежно проводят сравнения, сопоставляя с родным языком, обобщают, делают выводы, и помочь им в этом призвана грамматика изучаемого языка [Найфельд, 1988, с. 68].

< 2 > РОЛЬ И МЕСТО РОДНОГО ЯЗЫКА В РАЗНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕРОДНОГО ЯЗЫКА

2 — 0

Среди вышеуказанных проблем очень сильному спору подвергается проблема о роли и

месте родного языка при обучении неродному языку, что является главной проблематикой, в акцентировании которой мы видим свою задачу в данной работе.

2 – 1 РОЛЬ И МЕСТО РОДНОГО ЯЗЫКА В ПЕРЕВОДНО-ГРАММАТИЧЕСКОМ МЕТОДЕ

При обучении на основе переводно-грамматического метода, естественно, перевод на родной язык учащихся является основным способом раскрытия значения грамматической формы и слова. Однако в данном случае существует целый ряд серьезных недостатков в использовании перевода на родной язык при семантизации слов, словосочетаний и предложений.

Вследствие ограниченного размера нашей работы здесь мы будем рассматривать подробно только недостатки, касающиеся семантизации слов.

Когда семантизация слов проводится с помощью перевода, возникает следующие проблемы.

- 1) Каждое значение слова — лексико-семантический вариант (ЛСВ) дается отдельно, не объединяясь с другими значениями на основе одного понятия, что приводит к неправильному усвоению слова, быстрому забыванию и т. п.
- 2) Не учитывая неполное совпадение (а иногда и большое расхождение) ЛСВ изучаемого и родного слов, в процессе обучения одно слово родного языка дается как эквивалентное к слову изучаемого языка. Вследствие этого учащиеся представляют значение слов изучаемого языка неправильно и употребляют слова в неадекватных словосочетаниях.
- 3) Понимая отдельные ЛСВ слов изучаемого языка с помощью значений разных слов родного языка, учащиеся затрудняются осмыслить в содержании слова единое понятие, обобщающее все ЛСВ данного слова, определить различие семантических структур между семантически близкими словами и синонимами.

Трудности обучающихся неродному языку в словоупотреблении, на наш взгляд, в значительной степени связаны с существованием очевидного различия лексико-семантических систем изучаемого и родного языков. Неполное совпадение объема лексического значения слова и его сочетаемости в изучаемом языке и родном языке учащихся приводит к большому количеству лексических ошибок в речи. Сложность проблемы интерференции в области лексики особенно велика потому, что слово так или

иначе связано с понятием. В основе лексической системы каждого языка лежит свой, специфический для каждого языка, способ смыслового (понятийного) членения мира. Следовательно, усвоить лексику данного языка — это значит овладеть системой понятий, большинство которых известны всем живущим на земле, но по-разному сгруппированы.

В свое время Я. В. Щерба писал, что «мир, который дан в нашем непосредственном опыте, оставаясь везде одним и тем же, постигается по-разному в различных языках, даже в тех, на которых говорят народы, представляющие собой известное единство с точки зрения культуры. ...Более того, известно, что слова разных языков, даже для более или менее тождественных понятий, часто бывают различны по своим вторичным ассоциациям. ... Даже самые простые слова могут, обозначая один и тот же предмет, быть различными только потому, что они принадлежат к разным языкам, один из которых менее привычен, чем другой» [Щерба, 1974, с. 696.] .

Отношение между действительностью и языком — одно из самых сложных, важных и малоисследованных в языкознании. Известный пример — выражение Утренняя звезда и Веченная звезда [Икэгами, 1977, с. 45] , показывает, что один и тот же обозначаемый предмет выражается разными знаками. Каждому знаку должен соответствовать не только тот или иной предмет, но и определенная мысль, то есть то, как этот предмет понимается, тот способ, каким знак обозначает предмет. Само содержание знака, то есть его значение, складывается исторически, как закрепленный в речевой практике результат познания объекта. Абсолютная реальность мира по-разному анализируется, отражается, членится в семантической системе различных языков: в соответствии с системой определенного языка, относительно ее. В зависимости от особенностей языковой системы конкретных языков, отражающих развитие соответствующих культур, создаются различные языковые представления действительности, возникает то или иное видение мира, его объективной, абсолютной реальности.

Итак, каждое слово представляет собой систему смыслов, которые трудно передать на другом языке. Если не учитывать эту исторически обусловленную специфику лексической системы каждого языка, то получить плодотворный результат в преподавании лексики неродного языка безнадежно. Если перевод на родной язык является основным средством толкования слов изучаемого языка, то отождествление структуры слов изучаемого и родного языка, поданных в словаре или в процессе преподавания в качестве эквивалентов, заставляет учащихся представлять лексическую систему изучаемого языка сквозь призму лексической системы родного языка, в результате чего учащиеся часто

нарушают правила сочетаемости, правила выбора адекватного слова из парадигмы, свойственные изучаемому языку.

Все вышесказанное как раз являлось главной причиной ограничения применения перевода на занятиях по аудиolingвальному методу.

2 – 2 РОЛЬ И МЕСТО РОДНОГО ЯЗЫКА В ПРЯМОМ МЕТОДЕ

Представители самого прямого метода, который был широко распространенным в конце 20-х — в начале 30-х годов, опираясь на факт, что совершенное владение неродным языком наступает лишь тогда, когда учащиеся начинают мыслить на нем, не прибегая к переводу на родной язык, считали, что в преподавании неродного языка с самого начала обучения следует исключить родной язык.

А среди сторонников неопрямизма, в частности аудиовизуального и аудиolingвального методов, в основу которых была положена та же самая психологическая теория бихевиоризма, что и в основу прямого метода, наблюдается явное расхождение в вопросе о переводе и роли родного языка при обучении второму языку.

В системе работы по аудиовизуальному методу родной язык, как в системе работы по прямому методу, исключается из системы обучения, значение нового материала раскрывается с помощью средств наглядности и по возможности путем толкования выражаемых словами понятий с привлечением знакомой учащимся иноязычной лексики. Однако на практике исключение родного языка из системы занятий при введении нового материала создавало значительные трудности, поэтому абсолютизация беспереводных приемов не получила всеобщей поддержки и в настоящее время перевод допускается в качестве дополнительного приема семантизации.

Что касается аудиolingвального метода, у него четко высказан принцип учета родного языка. «Наиболее эффективные учебные пособия — это материалы, основанные на научном описании подлежащего изучению языка при тщательном сопоставлении с параллельным описанием родного языка учащихся» [Фриз, 1967, с. 41]. А по вопросу об использовании перевода среди сторонников этого метода нет единого мнения. Ч. Фриз считает возможным привлекать перевод при контроле за правильностью понимания. Р. Ладо допускает перевод также при передаче смысла того, чему нужно обучать. Он замечает, что «использование целых предложений на родном языке для передачи смысла диалогов, предназначенных для заучивания, является обычной практикой, которой придерживаются многие лингвисты» [Ладо, 1967, с. 60].

Итак, в методике преподавания неродного языка принцип учета родного языка

траковался по-разному. В зависимости от избранного метода обучения роль этого принципа получала иногда прямо противоположные оценки: при грамматико-переводном методе он признавался ведущим, а при прямом в начале полностью исключался.

2 – 3 РОЛЬ И МЕСТО РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ В ИСТОРИИ СОВЕТСКОЙ МЕТОДИКИ

В истории советской методики вопрос о роли и месте родного языка при обучении неродному языку уже давно является предметом горячих споров и дискуссий. О. Д. Митрофанова считает, что на протяжении истории методики обучения иностранным языкам не было другого принципа, который претерпел бы такие противоречивые изменения, как принцип сравнения с родным языком [Митрофанова О. Д. 1975, с. 19].

Уже в 30—40-х гг. в работах Е. Д. Поливанова [Поливанов, 1935; Поливанов, 1968] и С. И. Бернштейна [Бернштейн, 1937] был отражен интерес к вопросам сопоставительного изучения языков. А позже Л. В. Щербой отчетливо высказались идеи, сформулированные в вышедшей уже после его смерти книге «Преподавание иностранных языков в средней школе» [1947], о важности сопоставительного изучения языков для более глубокого проникновения не только в изучаемый, но и родной язык и лучшего понимания скрытых в высказывании оттенков и познания отношений объективной действительности.

Эти идеи оказали существенное влияние на формирование методики преподавания русского языка как иностранного, которая в конце 40-х — начале 50-х годов развивалась в рамках сознательно-сопоставительного метода.

В начале 50-х годов принцип учета родного языка «усиленно насаждался в практике преподавания после дискуссии по вопросам языкознания, так как одобрение сравнительно-исторического метода в языкознании способствовало укреплению сознательно-сопоставительного метода» [Бахтиярова, Щукин, 1988, с. 42]. В 1952 г. Объединенная сессия отделения литературы и языка АН СССР и АПН РСФСР утвердила в своем постановлении, что «изучение русского языка должно опираться на знание родного языка учащихся и сопровождаться необходимыми сопоставлениями грамматических явлений того или иного языка» [Отчет о работе объединенной сессии..., 1952, с. 317–322].

Основные положения концепции сознательно-сопоставительного метода сводились к следующему:

- 1) овладение языком через осознание его системы ;
- 2) сопоставительное изучение языковых явлений с целью преодоления интерференции и использования положительного переноса ;
- 3) параллельное обучение разным видам речевой деятельности на основе чтения и письменной речи.

А в действительном учебном процессе опора на письменный текст ограничивала возможности овладения устной формой общения и под именем сопоставительного метода в аудиториях слишком много внимания уделялось изучению грамматических правил, проводили чисто теоретические рассуждения о языке и перевод считался одним из главных методических приемов при объяснении слов, чтении текста.

Все эти проблемы и перенос центра тяжести на развитие устной речи породили дискуссию о целесообразности и границах применения сопоставления родного и изучаемого языков при обучении русскому языку, организованную журналом «Русский язык в национальной школе» в 1957–58 гг.. Признавая необходимость и несомненную ценность сопоставления с родным языком на занятиях, дискуссия показала, что использование сопоставительного метода имеет цель предусмотреть возможность ошибок у учащихся и дать возможность им преодолеть интерференцию в практическом овладении языком.

Кроме этого в ходе ее высказывались самые различные мнения о том, какое место должен занимать родной язык учащихся в учебниках и какую роль он может играть при обучении. Также намечалось важное значение положительного переноса из родного языка. Однако, не имея теоретических разработок и психологического обоснования этих проблем, дискуссия еще не пришла к единому мнению.

< 3 > НОВЫЕ ЗАДАЧИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ЯЗЫКУ

3 – 0

До сих пор, хотя в любом пособии по методике отмечается важность учета родного языка, ученые и методисты по-разному относятся к вопросам о роли родного языка и месте его сопоставления с изучаемым языком при обучении.

Некоторые исследователи весьма скептически относятся к использованию результатов сопоставительного описания языков в методических целях и особо акцентируют внимание

на более прочном, по их мнению, фундаменте описания материала — типичных ошибках слушателей.

В этой связи И. П. Слесарева, например, пишет : «Конечно, можно описывать группу глаголов успеть, уметь, мочь, удался, повезти, посчастливиться в сопоставлении с каждым из языков — в соответствующих учебниках для французов, немцев и др. . Но рационально ли это ? По-видимому, нет. Однако дело не только в рациональности, но и в том, что это не оправдано лингвистически, если учесть то, что говорилось выше о специфике лексической семантики, и едва ли целесообразно методически, ибо уводит изучающего к родному языку, опора на который при овладении лексикой должна быть иной, чем при овладении другими его уровнями» [Слесарева, 1980, с. 119–120] .

Чешский лингвист М. Кубик пишет также : «Следует откровенно заметить, что тот способ сопоставительного изучения русского языка, который до сих пор еще применяется в некоторых школьных и... вузовских учебниках, развитию речевых умений не способствует, а скорее мешает. Одной из причин этого неудовлетворительного положения является то, что слишком широко используется эксплицитный принцип учета родного языка. Этим принципом... нельзя злоупотреблять. Гораздо шире, чем это делалось до настоящего времени, нужно применять имплицитный принцип учета родного языка» [Кубик, 1981] .

3 – 1 ПРОЦЕСС УСВОЕНИЯ РОДНОГО И НЕРОДНОГО ЯЗЫКОВ

Однако опыт преподавания показывает, что попытка исключить родной язык вообще неосуществима и методически неоправдана.

Л. С. Выготский писал, что «усвоение иностранного языка идет путем, прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка. ...Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный — начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху вниз. В первом случае раньше возникают элементарные низшие свойства речи, и только позже развиваются ее сложные формы, связанные с осознанием фонетической структуры языка, его грамматических форм и произвольным построением речи. Во втором случае раньше развиваются высшие, сложные свойства речи, связанные с осознанием и намеренностью, и только позже возникают более элементарные свойства, связанные спонтанным, свободным использованием чужой речью. ...такое сознательное и намеренное усвоение иностранного языка совершенно очевидно опирается на известный уровень развития родного

языка» [Выготский, 1956, с. 291–292] .

Учащиеся чужавают неродной язык произвольно, осознанно и намеренно, поэтому бессмысленно игнорировать эту психологическую ситуацию и вести учащихся, исключая родной язык с самого начала из системы обучения, фактически тем же путем, которым они шли при овладении родным языком.

Если идеальная задача заключается в создании навыка оперировать неродным языком без постоянного обращения к родному, или в воспитании беспереговорной речи, то естественно стремление перенести учащегося в сферу изучаемого языка, отвлечь его от родного языка, а следовательно, казалось бы, исключить родной язык из круга упражнений, заданий, видов работ и т. п. . Однако нам, разумеется, никуда не уйти от того факта, что учащийся владеет родным языком. У него уже сложилась система категоризации объективного мира, обусловленная родным языком, сформировались мыслительные механизмы, поэтому учащийся, когда он приступает к изучению неродного языка, сознательно или бессознательно проводит сравнения, сопоставляя с родным языком, обобщает, делает выводы, навыки оперирования родным языком переносятся на изучаемый. Это происходит неизбежно, преподаватели не в силах заставить учащегося забыть прежнюю систему, как бы они ни старались создать новую.

Мы должны ставить задачу не полного отвлечения от родного языка, а правильного его использования при обучении неродному языку. Но, чтобы правильно управлять родным языком при обучении неродному языку, требуется серьезная теоретическая разработка и психологическое обоснование модели механизмов порождения речевого высказывания на родном и неродном языке.

3 – 2 ТЕОРИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРИНЦИП КОММУНИКАТИВНОСТИ

В связи с развитием психолингвистической науки в настоящее время методическая теория формируется под влиянием психологической теории речевой деятельности. Процесс обучения неродному языку понимается как процесс обучения определенной умственной деятельности, в основе которой лежит общая теория деятельности. Теперь в методике обучения неродному языку акцент перемещается с языка как системы и речи как процесса пользования системой на речевую деятельность на изучаемом языке, на внутренние факторы, определяющие обучение ; появляются методы, основывающиеся на активной работе мышления, на развитии смысловой догадки и т. д. .

Как всякая деятельность, речевая деятельность, в том числе речевая деятельность на изучаемом языке, обязательно характеризуется целенаправленностью и мотиви-

рованностью, т. е. заранее поставленной конечной целью. Мотивация является одним из основных психологических факторов успешности овладения изучаемым языком. Немотивированное обучение речевой деятельности снимает проблему «предмета» действия, лишает его психологического содержания. Поскольку цель обучения языку заключается в овладении языком как средством общения, то, следовательно, учебный процесс должен быть направлен на решение коммуникативных задач, а принцип коммуникативности рассматриваться в качестве ведущего принципа обучения. Принцип коммуникативности предполагает такое обучение, конечным результатом которого является умение участвовать в иноязычной коммуникации — порождать и воспринимать иноязычную речь в соответствии с реальной ситуацией общения и в объеме, заданном целью общения. Целью изучения языка является не знакомство с языком как системой, а усвоение языка как способа общения.

3 — 3 ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ОПИСАНИЕ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА В АСПЕКТЕ ПРИНЦИПА КОММУНИКАТИВНОСТИ

В этой связи рекомендуется функциональное представление материала с учетом его естественного места в высказывании. То есть, для практического владения языком недостаточно обладать знаниями о языке и речевыми автоматизмами, необходимо также овладеть способностью употреблять полученные знания и навыки для выражения собственных мыслей. В связи с этим при описании и представлении языкового материала на функциональной основе ведущее значение приобретает путь «от содержания к форме, от смысла — к средствам его выражения». Описание языка должно показать учащимся, как то или иное явление языка употребляется в речи или в тексте среди других языковых явлений и во взаимодействии с ними.

Таким образом, с позиции коммуникативной лингвистики повышенное внимание проявляется к содержательной стороне языковых единиц, изучению в семантическом аспекте элементов разных уровней языка. Смыслы — это универсальные содежательные категории, типовые значения, которые заложены в сознании каждого говорящего, независимо от того, носителем какого языка он является. Следовательно, **новая задача обучения речевой деятельности — задача функционального описания языкового материала заключается в анализе того, как реализуется такое универсальное содержание средствами различных языков. Такой подход к описанию языкового материала предполагает не только использование чисто лингвистических данных, но и учет психологических особенностей процессов порождения и восприятия речи.**

Речевая деятельность состоит из ряда речевых действий, а они, в свою очередь, — из ряда операций, в основе которых лежат специальные правила, отражающие функциональный подход к описанию языка и являющиеся ориентировочной основой речевых действий.

Проблема функционального описания языкового материала, т. е. проблема так называемой «функциональной грамматики» — это, с точки зрения теории речевой деятельности, проблема перехода с уровня речевых действий на уровень речевых операций, проблема осуществления программы речевого действия. В различных языках одно и то же речевое действие осуществляется на базе различной операционной структуры, различной номенклатуры операций.

3 – 4 3 ГРУППЫ НАВЫКОВ В МЕХАНИЗМЕ УСВОЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ, РОЛЬ И МЕСТО РОДНОГО ЯЗЫКА В ЭТОМ МЕХАНИЗМЕ

Как уже выше указано, что если идеальной задачей обучения неродному языку является полная автоматизация речевого механизма, то требуется доведение всех составляющих его компонентов — операций до степени полностью сформированного навыка. Обычно предполагается, что обучение речи на изучаемом языке связано в основном с формированием системы новых, не существовавших ранее навыков. Однако механизм иноязычной речи включает в себя три группы навыков :

- а) навыки речи на родном языке, которые должны быть лишь перенесены на новый языковой материал и актуализованы на нем ;
- б) навыки речи на родном языке, которые при овладении иноязычной речью должны получить коррекцию ;
- в) навыки, которые должны быть заново сформированы.

Навыкам первой группы в современной методике не уделяли должного внимания. В связи с развитием психолингвистической науки, явление переноса родного языка на изучаемый теперь привлекает все большее внимание со стороны психологов и методистов. Итак, впервые был сформулирован тезис о том, что навыки и умения, требующиеся для правильной и эффективной речи учащихся на изучаемом языке, совсем нет необходимости формировать обязательно заново. Некоторые из них не специфичны для речи именно на данном языке и в известном смысле универсальны.

Формирование новых навыков занимает в овладении иноязычной речью гораздо более

скромное место, чем это обычно постулируется методистами и психологами. Самое пристальное внимание в обучении иноязычной речевой деятельности должно уделяться процессам реализации речевого высказывания, соответствующим навыкам второй группы. Коррекция навыков, выработанных в процессе речи на родном языке, предполагает психологический и лингвистический анализ явлений интерференции в различных ее аспектах (интерференция навыков и интерференция языковых систем; собственно интерференция, т. е. помехи, идущие от родного языка, и возможности переноса навыков, обусловленные близостью языков). При этом основная проблема заключается в оптимальных способах коррекции уже имеющихся навыков, перехода от процессов оформления высказывания, свойственных родному языку, к процессам оформления, свойственным изучаемому языку.

Из сказанного следует, что неправомерно ориентировать обучение изучаемому языку на отказ от учета родного языка учащегося.

Формирование навыков иноязычной речи при обучении языку начинается с актуального осознания языковых явлений. Уже давно замечено, что обучение взрослых проходит успешнее, если учащиеся хорошо понимают смысл того, что учат, а не запоминают новый материал механически. Как уже мы видели выше, речевая деятельность характеризуется иерархичностью строения, т. е. включает набор речевых действий и операций — компонентов действий. Сознательное разделение речевого действия на операции с последующей их автоматизацией считается оптимальным в работе над языком.

Актуальное осознание языковых явлений происходит всегда через призму системы родного языка. Даже если при организации обучения мы не будем учитывать возможность (и необходимость) опоры на навыки речи на родном языке, учащийся все равно будет опираться на эти навыки без нашей помощи и участия.

Итак, теперь новая задача обучения речевой деятельности на неродном языке все больше вызывает необходимость предварительного психологического анализа структуры речевого действия на разных языках, вычленения в ней универсальных компонентов, не обусловленных особенностями данного конкретного языка, и специфичных для данного языка компонентов, а также и создания своего рода психолингвистической типологии языков. А успешное решение этой задачи требует достаточно четкого представления о структуре речевого действия вообще, о чем мы дальше будем подробно рассматривать в следующей работе.

ЛИТЕРАТУРА

- Бахтиярова Х. Ш., Щукин А. Н. История методики преподавания русского языка как иностранного. М., 1988.
- Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению применительно к преподаванию русского языка иностранцам. М., 1937.
- Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии. М., 1956.
- Городилова Г. Г. Речевой опыт на родном языке при формировании навыков иностранной речи // Вопросы психолингвистики и преподавание русского языка как иностранного. М., 1971.
- Дорофеева Т. М. Синтаксические свойства слова в свете коммуникативных задач обучения // Сочетаемость слов и вопросы обучения русскому языку иностранцев: Сб. статей / Под ред. В. В. Морковкина. М., 1984.
- Зимняя И. А. Речевой механизм в схеме порождения речи (применительно к задачам обучения иностранному языку) // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских: Сб. статей / Под ред. А. А. Леонтьева и Н. Д. Зарубиной. М., 1977.
- Икэгами Е. Система и анализ семантики. Токио, 1977.
- Кашкурович Л. Г. О деятельном подходе к проблеме формирования искусственного билингвизма // Русский язык за рубежом, 1981. № 1.
- Китросская И. И. К исследованию роли и места переноса в речевой деятельности // Вопросы психолингвистики и преподавание русского языка как иностранного. М., 1971.
- Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. «...Пока не забывает родного» // Русский язык за рубежом. 1982. № 3.
- Коффа К. Основы психического развития. М.-Л., 1934.
- Кубик М. К вопросу о составлении практических пособий по русскому языку // Русский язык за рубежом. 1981. № 6.
- Ладо Р. Обучение иностранному языку // Методика преподавания иностранных языков за рубежом: Сб. статей / Сост. М. М. Васильева, Е. В. Синявская. Ю., 1967.
- Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). М., 1970.
- Он же. Проблема опоры на родной язык и типология речевых актов // Вопросы психолингвистики и преподавание русского языка как иностранного. М., 1971.
- Найфельд М. Н. Грамматический материал в обучении русскому языку иностранцев и виды упражнений // Методика (Заочный курс повышения квалификации филологов русистов) / Под ред. А. А. Леонтьева. М., 1988.
- Основные направления в методике преподавания иностранных языков XI-X-XX вв. / Под ред. И. В. Рахманова. М., Педагогика, 1972.
- Отчет о работе объединенной сессии отделения литературы и русского языка АН СССР и АПН РСФСР // Известия АПН РСФСР. М., 1952. Вып. 39.
- Поливанов Е. Д. Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам. Ташкент; Самарканд, 1935.
- Он же. Субъективный характер восприятий звуков языка // Поливанов Е. Д. Статьи по общему языкознанию: Избр. работы. М., 1968.
- Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку / Под ред. А. А. Леонтьева и Т. В. Рябовой. М., 1972.

Слесарева И. П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. М., 1980.

Фриз Ч. Преподавание и изучение английского языка как иностранного // Методика преподавания иностранных языков за рубежом : Сб. статей / Сост. М. М. Васильева, Е. В. Синявская. М., 1967.

Шерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе // Общие вопросы методики. М. ; Л. : АПН РСФСР, 1947.

Он же. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.

(1990. 5. 8 受理)